

## ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ, ОСВІТИ



УДК 37.015.3:159.928.22

Н. П. Дічек

### ПИТАННЯ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ ЯК ГАЛУЗЬ В УКРАЇНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ 1960-х рр.

У контексті висвітлення процесів упровадження диференційованого підходу до організації шкільної освіти (кінець 1950-х — 1960-ті рр.) і здобутків вітчизняної педагогічної психології у вивченні здібностей з'ясовано погляди видатного українського психолога Григорія Силовича Костюка (1899—1982) на суть і розвиток здібностей учнів. На тлі історичних реалій радянської доби відображено формування й розвиток міркувань ученого про визначення передумов і шляхів розвитку здібностей, про професійне самовизначення, взаємозв'язок психічного розвитку дитини й навчального процесу, про значення педагогічного керівництва розвитком здібностей. Співвіднесено ідеї Г. С. Костюка з ідеями вітчизняних учених — попередників і сучасників.

**Ключові слова:** Г. С. Костюк, здібності, індивідуальні особливості, диференціація навчання, професійна орієнтація.

Розвиток здібностей — невід'ємна складова більш широкої проблеми реалізації творчого потенціалу особистості. Сучасна стратегія індивідуалізації шкільної освіти вмотивовує потребу у створенні дитиноцентризованих моделей навчання й виховання, які забезпечили б розвиток різних груп дітей — від розумово нездатних до здібних і обдарованих. Створення умов для розвитку здібностей учнів — актуальне питання комплексних досліджень педагогів і психологів, розв'язання якого, вочевидь, служить розкриттю й реалізації таланту дитини. Водночас звернення до гуманістичних джерел культури, збережених у спадщині видатних представників психолого-педагогічної думки, може не лише забезпечити обґрунтування так званого зв'язку часів, а й зрозуміти закономірності руху ідей, встановити в минулому ті з них, чий потенціал не вичерпано і його можна творчо розвинути.

Мета статті — у контексті висвітлення процесів запровадження диференційованого підходу до організації шкільної освіти (кінець 1950-х — 1960-ті рр.) і здобутків вітчизняної педагогічної психології з'ясувати погляди видатного українського психолога Григорія Силовича Костюка (1899—1982) на суть і розвиток здібностей учнів.

Питання здібностей як окремий об'єкт стали досліджувати в ХІХ ст. За твердженням відомого історика психології М. Г. Ярошевського, до питання ви-





няткових здібностей людини одним із перших у зарубіжній науці звернувся Ф. Гальтон у книзі «Спадковий геній» (1869), де доводив, що психологічні індивідуальні відмінності слід пояснювати в категоріях учення про спадковість [40, 264–265]. Започаткування активного наукового вивчення проблеми здібностей варто пов'язувати зі студіями таких учених кінця XIX – початку XX ст., як А. Біне, В. Штерн, Г. Еббінгаус, Г. Мюнстерберг [18; 34]. За допомогою тестування ці та інші вчені нагромаджували дані про індивідуальні відмінності й кореляцію між ними [40, 268–269].

У Росії та Україні вивчати проблему здібностей розпочали в час розквіту експериментальної педагогіки (кінець XIX – початок XX ст.). Значний унесок у цю справу зробив О. Ф. Лазурський, котрий дослідженнями в галузі теорії особистості та диференціальної психології (або в термінах того часу – характерології) [23; 25; 29] заклав основи для подальшого поглиблення знань про індивідуальні особливості людини. Обґрунтувавши поняття енто- і екзопсихіки як внутрішньої й зовнішньої сфер душевної діяльності, він показав, що ентопсихіка головним чином пов'язана із вродженими якостями й визначає нахили, здібності й характер людини, а екзопсихіка істотно впливає на їхні вияви [24]. Визнання цього, зазначав учений, дає «можливість свідомо, планомірно використовувати суспільно корисний матеріал для розвитку здібностей» [33, 414]. Однак на тому етапі розвитку знання О. Ф. Лазурський не розділяв понять «здібності» і «властивості особистості».

У 20-ті рр. XX ст. російські дослідники П. П. Блонський, С. Л. Виготський, Г. Челпанов, В. Екземплярський вивчали, зокрема, такий аспект проблеми здібностей, як обдарованість (її природу, розвиток, діагностику) [39, 6–7]. Однак із середини 30-х рр. у руслі боротьби з педологією наукові роботи в зазначеній царині було згорнуто.

Історіографічний аналіз джерел дає підстави стверджувати, що активне повернення до розроблення питання здібностей в історії радянської психології відбулося в другій половині 1950-х рр. під впливом об'єктивації питання диференціації підходів до навчання школярів. Нами встановлено, що вперше феномен диференціації в середній школі в близькому до сучасного тлумаченні було обґрунтовано в статті вченого-психолога О. М. Леонтьєва і вченого-педагога М. М. Гончарова «Диференціювати навчання на другому етапі середньої освіти» [30]. Це була своєрідна наукова рефлексія пропозицій влади, викладених в опублікованій записці М. С. Хрущова «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в країні» [15], а згодом і в однойменних тезах ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР [13], зокрема у пункті 17, організовувати школи «для найбільш здібних дітей і молоді в галузі мистецтва й ... [приділення] більше уваги розвитку здібностей і задатків усіх дітей як у галузі мистецтва, так і в математиці, фізиці, біології та інших галузях наук» [Там само, 183]. О. М. Леонтьєв і М. М. Гончаров запропонували запровадити диференціацію навчання в старших класах загальноосвітніх шкіл за певними напрямками – фізико-математичним, біологічним, гуманітарним (в імперську добу це називалося «фуркація освіти»), а також відкривати школи для особливо обдарованих дітей не лише у творчій царині [30]. Уточнимо, що сам термін «диференціація навчання» до тексту Закону про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти



суб'єктивній науці звернувся до психологічних аспектів, що психологічні і психологічні учення про спадковість і вчення проблеми здібностей XIX – початку XX ст. як

За допомогою тестування відмінності й кореляції почали в час розквіту експериментальної психології (XX ст.). Значний внесок у психологію в галузі теорії особистості в цей час – характерологія і теорія знань про індивідуальні особливості як внутрішньої психіки як ендопсихіка головної психіки, здібності й характеру [24]. Визнання цього психологічного використовувати суспільство [24]. Однак на тому етапі психологія «здібності» і «властивості»

С. Л. Виготський, який аспекти проблеми здібностей (психологія) [39, 6–7]. Однак психологія роботи в зазначеній психології

дискусії, що активне психологічне радянської психології об'єктивності питання досліджено, що вперше фактично сучасного тлумачення психологія і вченого-педагога другого етапі середньої психологічної влади, викликає зміцнення зв'язку психологічної освіти в країні» [15]. Міністрів СРСР [13], збільшення здібних дітей і можливості розвитку здібностей математиці, фізиці, біології, Леонтьєв і М. М. Гончаров старших класів загальноосвітнього, біологічним, гуманітарним освіти», а також відносини у творчій царині [30]. Текст Закону про зміни системи народної освіти

в країні (грудень, 1958) не увійшов, але його почали використовувати в науково-педагогічному середовищі.

У обговоренні запровадження можливих освітніх новацій інші вчені-психологи, зокрема український професор Г. С. Костюк, зазначали, що на той час у радянській психології не існувало експериментально підтвердженого теоретичного підґрунтя для діагностування обдарованості й визначення здібностей. У знайденій нами архівній стенограмі спільного засідання вчених рад Інституту педагогіки УРСР та Інституту психології УРСР (11 грудня, 1958) детально подано перший офіційний обмін думками між українськими науковцями з питання диференціації навчання й розвитку здібностей учнів [16]. До слова зазначимо, що, як пише французький дослідник Л. Кумель, хоча в Академії наук СРСР не пройшло жодних подібних офіційних обговорень, по всій країні в дусі всенародного обговорення майбутнього закону відбулися активні дискусії «знизу», де було висловлено численні критичні зауваження [22]. Скажімо, Г. С. Костюк, визнаючи загальну доцільність висловленого в партійних тезах прагнення дати «всім юнакам і дівчатам середню освіту диференційованим шляхом, відповідно до потреб школи, з одного боку, й інтересів та нахилів і здібностей учнів – з другого» [16, арк. 3–4], водночас поставив під сумнів варіант упровадження цілковитої диференціації навчання в старших класах середньої загальноосвітньої школи та створення окремих шкіл для особливо обдарованих [Там само, арк. 3–6]. Перший варіант він критикував за суто організаційні труднощі його реалізації (неможливість відкрити школи з диференційованим навчанням у невеликих містах, а поготів у селах, невизначеність у плануванні кількості класів певного предметного профілю), за небезпеку «зниження загальної освіти учнів», а головне за те, що на час закінчення 7-річки в багатьох дітей ще остаточно «не склалися нахили і здібності». Другий варіант, на думку вченого, був малопридатним через труднощі в діагностуванні здібностей учнів. Він визнав, що «наша психологічна наука мало займалася визначенням здібностей дітей, методологією вивчення цих здібностей» [Там само, арк. 6]. Крім того, Г. С. Костюк наголосив на можливості негативного впливу створення вибіркового становища для обдарованої молоді на формування характеру й розвитку самих здібностей.

Перш ніж проаналізувати погляди Г. С. Костюка на питання здібностей, висловлені в 1960-ті рр., мусимо зауважити, що насправді він дотично зачіпав його ще наприкінці 1920-х – у першій половині 1930-х рр., вивчаючи питання успішності й другорічництва серед школярів [3; 5; 7]. Учений аналізував мотивації невстигання, різнорівневість навчальних можливостей школярів, їхньої працездатності. Для оцінювання останньої рекомендував використовувати тести А. Біне – Т. Симона і Г. Россолімо. Тоді молодий науковець обґрунтував певні критерії диференціації навчальних можливостей дітей, які могли б запобігати неуспішності учнів, при цьому він не зводив навчальної працездатності до функції інтелекту, а характеризував її як «функцію цілісної особистості» [5]. Особливо значущим, на наш погляд, було те, що, за результатами вивчення, Г. С. Костюк обґрунтував ідею формування класів за рівнем підготовки дітей, за станом їхнього загального розвитку, що сприяло б запобіганню невстигання.





Нагадаємо, що такі міркування згодом, уже в 70–80-ті рр. XX ст., реалізували в школах, комплектуючи так звані класи вирівнювання.

Близьким до вивчення питання здібностей вважаємо і звернення в цей період Г. С. Костюка до недослідженого на той час питання константності індивідуальних інтелектуальних відмінностей у дітей [8], а також до узasadнення безумовної потреби впровадження багатоаспектного індивідуального підходу до учнів у навчальному процесі [6]. І хоча вчений більше уваги приділяв важливості забезпечення «диференційованого підходу до поодиноких учнів» [Там само, 53], тобто до невстигаючих, водночас він стверджував: «Завдання індивідуального підходу до учнів не зводиться лише... до того, щоб пристосовувати навчання до індивідуальних особливостей учнів у кожному класі, а... щоб впливати на формування індивідуальних особливостей учнів, відповідно їх скеровувати, забезпечувати максимальний розвиток нахилів, здібностей, талантів кожного...» [Там само, 54].

Загалом ранні психолого-педагогічні статті Григорія Силовича містили зародки наукових концепцій, які пізніше стали провідними у творчій спадщині вченого, насамперед в обґрунтуванні взаємозв'язку психічного розвитку дитини й навчання, розвивального значення педагогічних впливів, розкриття передумов і шляхів розвитку здібностей, в аналізі структури діяльності.

Для повнішого відображення поступу у формуванні підходів вченого до узагальнення своїх поглядів на природу здібностей, здійснених у 1960-х рр., не можна не згадати, по-перше, що його підручник «Психологія»<sup>1</sup> [10] (витримав 4 перевидання з доповненнями; останнє вийшло в 1968 р.) містив розділ «Здібності», який написав саме він; по-друге, що в низці статей 1940–1941 рр. учений сформулював концептуально важливі положення про співвідношення спадковості, середовища й виховання у цьому процесі, наголосивши: природні задатки ще не визначають сутності майбутніх психічних особливостей індивіда, а виступають лише як певні потенції, які реалізуються під впливом природного й суспільного середовища [19]. Учений підкреслював, що реалізація потенцій кожної дитини залежить від того, як дорослі організують її життєдіяльність, головним спрямуванням якої має бути засвоєння досягнень науки, мистецтва, культури. Ці положення знайшли згодом розвиток у тому, як Г. С. Костюк пояснював суть здібностей: «Індивідуальні відмінності в задатках виявляються в темпах засвоєння різними індивідами соціального досвіду взагалі і певних його галузей зокрема в розвитку їхніх загальних і спеціальних здібностей» [2, 340]. По-третє, в перші повоєнні роки Григорій Силович опублікував статті й брошуру [1] з тематики пов'язаної з питанням здібностей, де заперечував будь-яке ототожнення здібностей із природними задатками, виступав і проти нехтування останніми в розвитку здібностей.

І все-таки найповніше і найпослідовніше свої погляди на природу здібностей Г. С. Костюк виклав у невеликій книзі «Здібності та їх розвиток у дітей» (1963). Зараховуючи здібності до основних властивостей, що «характеризують людину як суспільну істоту, громадянина своєї країни, як особистість», учений визначав їх як «істотні психічні властивості людської особистості, що виявляються в її цілеспрямованій діяльності і зумовлюють її успіх» [2, 307–308].

<sup>1</sup>Це видання — колективна праця, але більшість розділів (16 із 20) написав Г. С. Костюк.





..., реалізувати

нення в цей пе

тності інди

до узагальнен

ого підходу д

приділяв важ

учнів» [Там

завдання інди

приспосовув

класі, а... що

повідно їх с

стей, талан

сти зарод

щині вчено

ни й навч

умов і шлях

еного до уз

рр., не мож

тримав 4 п

«Здібності

учений сфор

адковості, с

здатки ще н

а виступаю

й суспільно

ажної дитини

ним спряму

тури. Ці по

навав суть з

ах засвоєнн

зей зокрем

рете, в перш

з тематик

нення здібн

німи в розви

у здібностей

тей» (1963)

ть людину

визначав

ся в її ціл

Якщо стисло схарактеризувати ідейні (а не ідеологічні!)<sup>1</sup> засади міркувань Григорія Силевича про здібності людини, то до їх пояснення він підходив насамперед із позицій діяльнісного підходу, з визнання двоєдиності суті особистості (як природної і разом з тим суспільної істоти), з наголошення на доцільності педагогічного керівництва розвитком задатків і здібностей.

Г. С. Костюк визнавав сферою вияву здібностей усі галузі різноманітної практичної, наукової й мистецької діяльності. Пов'язуючи здібності людини з наявністю знань, умінь і навичок як неодмінними умовами майстерності, в якій виявляються і здібності, він водночас підкреслював, що їх не можна зводити до інших властивостей особистості [2, 309].

Для педагогічної практики було важливим також те, що вчений обґрунтовував потребу розрізняти здібності учня і фактичний рівень його здобутих знань і набутих умінь та навичок, справедливо наголошуючи: невисока успішність учня це не є доказом недостатності його здібностей [Там само, 311]. Водночас Григорій Силевич убачав важливий зв'язок між здібностями творити нове й потребами та інтересами (або іншими мотивами) діяльності особистості. Але ведучи мову про єдність мотивів та здібностей, він закликав їх розрізняти і особливо уважно вивчати індивідуальні відмінності дітей.

Видатний психолог був проти ідей поділу людей на «здібних» і «нездібних», тобто проти ідеї обраності, але й не погоджувався з положенням, що всі однакові за своїми здібностями. Визнаючи існування загальних типологічних та індивідуальних відмінностей, учений писав, що особисте в здібностях людей виявляється в «особливостях спеціальних здібностей (майстрування, конструювання, малювання) до музики, наукової, сценічної діяльності» [Там само, 313].

Вважаючи здібності складними, синтетичними властивостями особистості [Там само, 317], Г. С. Костюк проаналізував їхню структуру, узявши за «тло» їхнього вияву діяльність. У радянській психології категорія діяльності знайшла своє відображення в працях всесвітньо відомих радянських психологів С. Л. Рубінштейна і О. М. Леонтьєва [14; 40]. Г. С. Костюк доповнив їхні положення не лише теоретичним аналізом, а й застосуванням діяльнісного підходу до розв'язання питань удосконалення педагогічного процесу. Він обґрунтував важливе положення про потребу формування діяльності особистості в єдності її мотиваційної, змістової та операційної сторін, оскільки вони взаємопов'язані, залежать одна від одної, але кожна з них вимагає до себе спеціальної уваги, особливо в педагогічному керівництві діяльністю [2, 325].

Здобуті учнями в навчанні узагальнені знання, стаючи складниками здібностей, зазначав учений, входять до складу умінь. Зокрема вміння школяра вчитися складається, на його думку, з таких елементів, як «здатність планувати роботу, самостійно працювати над підручником та іншою літературою, раціонально вивчати матеріал, розв'язувати задачі, контролювати відповідність результатів роботи поставленим завданням та ін.» [Там само, 318]. Григорій Силевич показав

Як об'єктивно засвідчує відомий український психолог, учень і колега Г. С. Костюка професор Г. О. Балл, «обіймаючи офіційні посади, учений був зобов'язаний відгукуватися на "геніальні праці вождя народів", "історичні рішення партійних форумів", але... коментуючи черговий "документ всесвітньо-історичної ваги", він «робив усе, щоб посилити й розвинути наявні в ньому "раціональні зерна", пом'якшити негативні ефекти, до яких він міг призвести, і, скориставшись нагодою, заявити про невідкладні проблеми, пов'язані з розвитком психологічних досліджень і практичним застосуванням психологічних знань» [17, 83].





багаторівневий характер діяльності, визначивши такі її елементи або одиниці, як дії та операції. Зокрема він писав, що «окремі дії, повторюючись і автоматизуючись, стають операціями, і в учня виробляються навички їх виконання», вони стають «складовими елементами вміння діяти, майстерності в усякій роботі» [2, 318].

До структури здібностей Г. С. Костюк зараховував багато компонентів. Серед них — чутливість різних аналізаторів людини, спостережливість, пам'ять, увагу, зосередження, стійкість уваги, наполегливість і силу волі [12, 318–326].

Водночас істотним вважаємо його наголос на тому, що «найбільші індивідуальні відмінності серед людей спостерігаються в здатності мислити» [Там само, 322], тому саме мислення він визначав як вирішальний структурний складник здібностей, найсамперед здібностей до навчання [Там само, 323]. Спираючись на ідеї видатного російського психолога Л. С. Виготського, український науковець обґрунтовував важливість для педагогічної практики положення про функції слова (вербальних складників) у розумових операціях, через які утворюються поняття, спочатку в міжіндивідуальних діях учителя і учнів і лише після цього стають власне індивідуальними актами [Там само]. За допомогою засвоєної мови, писав Григорій Сілович, «в учнів і зовнішніх дій виробляються внутрішні мислительні дії з об'єктами, які далі стають розумовими операціями, спочатку конкретними, а потім абстрактними» [Там само].

Критикуючи за обмеженість зарубіжні теорії здібностей (зокрема міркування В. Штерна, який розглядав здібності як незалежні від навчання, й погляди Е. Торндайка та Р. Уотсона, які зводили здібності до «сукупності набуваних індивідом навичок, до засвоєння соціальних надбань» [Там само, 350]), Г. С. Костюк стверджував, що «внаслідок засвоєння учнями людських надбань підносяться на вищий ступінь і їхні здібності навчатися, а досягнення в розвитку здібностей уможливають перехід до вивчення нового, складнішого матеріалу» [Там само, 351]. Хоча він і зауважував, що розвиток здібностей залежить не лише від навчання, а й від інших видів діяльності, через які учні взаємодіють з об'єктивною реальністю, а також від індивідуальних фізіологічних та енергетичних потенцій їхньої нервової системи.

Наприкінці 1950-х — у 1960-ті рр. в радянській психології активізувалася дискусія про природу здібностей, про детермінацію психічних явищ, в якій переважало або звернення до людської культури і досвіду, або наголос на психічній природі здібностей, що складаються в процесі активного освоєння індивідом світу. В історії радянської психології провідним теоретиком у цій галузі визнають Б. М. Теплова [31; 37], який у передвоєнний час ґрунтовно, на рівні докторського дослідження, розробив питання психології музичних (тобто спеціальних) здібностей. Йому належить установлення таких ознак поняття «здібність», як індивідуальні особливості, психічні особливості індивіда, успішність здійснення певної діяльності, що не зводиться лише до здобуття суми знань. Він доводив, що «здібності виявляються в діяльності, але, головне, створюються в ній» [38, 29].

Згодом, у 1980-х рр., інший російський психолог, фахівець у сфері вивчення розумової обдарованості старшокласників Н. Лейтес [29], характеризуючи науковий внесок Б. М. Теплова, стверджував: «Ніхто з радянських психологів не згадував про здібності і обдарованість у той час», маючи на увазі період середини 30-х — початку 40-х рр. ХХ ст. (Цит. за: 28, 36). На нашу думку, точніше було б робити такий висновок лише щодо встановлення спеціальних здібностей, так як теоретичні засади розуміння питання здібностей у згаданий час було викладено і у всесвітньо відомій книзі С. Л. Рубінштейна «Основи загальної психоло-





або одиниці, які автоматизують роботу» [2, 318]. Компонентів. Серед пам'ять, увага [318–326].

індивідуальні якості [Там само, 322], тобто здібностей, які видатного розуму вважав важливими складниками міжіндивідуальними актами [Там само, 322].

які далі стають «в учнів» [Там само, 322].

які далі стають «в учнів» [Там само, 322].

які далі стають «в учнів» [Там само, 322].

які далі стають «в учнів» [Там само, 322].

які далі стають «в учнів» [Там само, 322].

які далі стають «в учнів» [Там само, 322].

які далі стають «в учнів» [Там само, 322].

які далі стають «в учнів» [Там само, 322].

які далі стають «в учнів» [Там само, 322].

гії» (1940) [35], і, як ми вже згадували, в україномовному підручнику для студентів «Психологія» Г. С. Костюка (1939) [1].

С. Л. Рубінштейн доводив, що здібності не можна «трактувати як органічні функції», «вроджене зводити до спадкового, а спадкове до вродженого» [Там само, 535–536]. Він визнавав взаємозв'язок здібностей, умінь та знань, а тому й доходив висновку, що «навчання, як справді освітній процес саме цим і відрізняється від простого тренування, що в ньому через уміння й знання формуються здібності» [Там само, 537]. Загалом, за С. Л. Рубінштейном, здібності людини — це вияви, сторони її здатності до навчання і до праці [Там само, 538], а це свідчить про те, що він характеризує здібності в єдності діяльнісного та особистісного (психічні якості і властивості) аспектів.

Не зупиняючись на підкресленні очевидності збігу поглядів С. Л. Рубінштейна і Г. С. Костюка, візьмемо на себе сміливість, утім, зауважити, що до визначення сфери людської діяльності, де виявляються здібності, Григорій Силиович підходив дещо прагматичніше, «приземленіше», тоді як Сергій Леонідович підкреслював її пов'язаність насамперед із культурою в найширшому її тлумаченні.

На підтвердження нашої думки згадаємо також міркування Г. С. Костюка з приводу деяких шляхів розвитку здібностей. Учений вважав, що попри незаперечне значення навчання, воно не може забезпечити всебічний розвиток здібностей памолоді, тому й підтримував ініційовані владою «хрущовські» (1958) реформи в шкільній освіті, зокрема поєднання навчання з продуктивною працею, бо воно «здатне відкрити широкі перспективи якості засвоєння знань учнями <...> розширює реальні взаємовідносини учнів із суспільним середовищем, під впливом якого розвиваються й здібності» [2, 351–352]. На його погляд, потреби й здібності людини найуспішніше розвиваються за поєднання навчання й праці, коли вони постають як різні способи вияву єдиної, цілісної життєдіяльності особистості. Праця в житті молоді сприяє розширенню взаємин індивіда з середовищем, бо породжує багато тих пізнавальних запитань, над якими школярі замислюються на уроках фізики, хімії, біології та інших дисциплін, одночасно праця є джерелом фактів, які учням ще слід з'ясувати. Але розвитку останніх, звертав увагу вчений, сприяє лише така трудова діяльність, в якій «учні переходять від простіших до більш складних задач, розв'язання яких потребує поєднання теорії й практики, використання наявних у них знань і здобування нових, вироблення вміння застосовувати дедалі складнішу техніку» [Там само, 352].

Згадані міркування вченого можна було б пояснити кон'юктурою та ідеологічними потребами часу. Однак у наведених цитатах, гадаємо, по-перше, висловлено цілком і нині актуальні думки. А, по-друге, як справді видатний учений, Г. С. Костюк зумів знайти в запроваджуваній реформі той раціональний, насправді звернений на потреби особистості й реалізацію її здібностей елемент, як розвиток професійної орієнтації в процесі навчання і праці.

У логічному зв'язку з цими положеннями постає ідея вибору молодими людьми професії та її опанування в умовах загальноосвітньої школи, яку обстоював учений. Розробляючи важливу психолого-педагогічну проблему професійного самовизначення молоді, він стояв на позиції особистісного підходу і розглядав професійне самовизначення не як одноразовий акт, а як тривалий процес, що проходить кілька вікових етапів [9; 21]. Для вченого найсуттєвішими були інтереси й мотиви особистості: «...Психічні властивості особистості, зокрема індивідуальні її риси, з





якими вона підходить до необхідності вибрати професію в підлітковому і юнацькому віці, є продуктом попередньої історії її розвитку. Їх не можна просто вважати природними її рисами. Натуралістичне розуміння заважає науково обгрунтованій профорієнтаційній роботі, спрямовує її тільки на врахування наявного в учнів рівня тих чи інших властивостей безвідносно до можливостей їх подальшого розвитку в процесі оволодіння самою професією» [11, 6].

Щоб професійне самовизначення було свідомим і стало ефективним чинником формування особистості та реалізації її здібностей, ним, на глибоке переконання психолога, треба керувати, а щоб керувати, щоб давати кваліфіковані поради, учитель має ґрунтовно знати сильні й слабкі сторони учнів, тобто вивчати їхні індивідуальні особливості. За Г. С. Костюком, професійне самовизначення є формою вияву психічного розвитку: «По тому, як людина вибирає собі професію, якими мотивами вона при цьому керується, можемо судити про рівень її загального розвитку і індивідуальні особливості. Разом з тим, професійне самовизначення стає чинником дальшого формування особистості, становлення її індивідуальної своєрідності» [Там само, 7]. Усвідомлюючи принципову важливість питання вибору професії для долі молодого покоління, Григорій Силович зініціював прикладні дослідження у сфері професійного добору і профорієнтації, результати яких суттєво допомогли вчителям у практичному розв'язанні цієї проблеми.

Спираючись на положення про те, що раціонально побудовані педагогічні впливи здатні відіграти вирішальну роль у психічному розвитку особистості (хоча вчений не ігнорував наявності інших впливових середовищних та психо-фізіологічних чинників), Григорій Силович обґрунтував низку принципових вимог до виховання й навчання. Наприклад, визнання наявності різного ставлення школярів до різних навчальних предметів, особливо в старшокласників, а отже, і виділення «центрального інтересу» до певних з них, що пов'язано з нахилами, інте-ресами й здатностями, вмотивовує, наголошує вчений, потребу зміцнювати такий «центральный» інтерес, «створювати умови для того, щоб він переростав у любов, потребу працювати в даній галузі, якою відзначалися і відзначаються всі талановиті люди» [2, 370]. Григорій Силович переконував, що вчасне визначення професії і зв'язаної з нею життєвої перспективи має важливе значення для розвитку здібностей підростаючої особистості.

Оскільки питання здібностей є складником питання особистості, то слід зазначити, що концептуальні положення останнього Г. С. Костюк розробляв загалом майже 30 років, вважаючи його провідним і одним із найскладніших не лише у психології, а й у філософії, фізіології, педагогіці, політиці тощо.

Нагадаємо, що доля згаданої наукової теорії в СРСР була складною, бо наслідком двох нищівних ударів, завданих комуністичною владою по розвитку радянської психології (у середині 1930-х рр. і на початку 1950-х рр.) [17; 32], стало істотне згортання й тематичне обмеження вивчення психології особистості. З початком «хрущовської відлиги» її розроблення набуло нового поштовху. У доповіді на Всесоюзному симпозиумі (1970) з питань особистості (опублікована в 1971-му під назвою «Проблема особистості у філософському і психологічному аспектах») учений сповна розкрив і узагальнив власне її трактування. Він зазначив, що особа стає суспільною істотою і особистістю поступово, в процесі формування її свідомості і самосвідомості, в процесі утворення системи психічних властивостей, які внутрішньо визначають її поведінку, роблять її здатною брати участь у суспільному житті, виконувати певні суспільні функції. На думку психолога





всому і юнаць-  
просто вважа-  
обґрунтован-  
вального в учні  
подальшого роз-  
тивним чинни-  
глибоке переко-  
ліфіковані по-  
тобто вивчати  
самовизначення  
себе собі профе-  
про рівень її  
професійне само-  
новлення її ін-  
ову важливість  
лович зінціпа-  
орієнтації, резуль-  
цієї проблеми  
педагогічні впли-  
вості (хоча вче-  
фізіологічні  
до виховання  
різів до різних  
«централі-  
ї здатності  
«центральної» ін-  
робу працювати в  
[2, 370]. Григо-  
з нею життєво-  
ної особистості  
то слід зазна-  
пробляв загаль-  
ших не лише у  
кладною, бо  
по розвитку ре-  
[17; 32], ста-  
особистості. З  
поштовху. У  
(опублікована в  
психологічному  
Він зазначив  
професійного  
психічних власт-  
ую брати участь  
думку психолога

«об'єктивна суспільна сутність особистості завжди реалізується її суб'єктивними психічними засобами» [20, 77–78]. Одночасно психічна діяльність особистості реалізується системою нейрофізіологічних механізмів, залежних, своєю чергою, від функціонування тих систем організму, які відповідають за реалізацію складників психічної діяльності та психічних властивостей людини. Але Г. С. Костюк наголосив на тому, що «психічне не лише реалізується фізіологічним, а й зазнає змін залежно від особливостей функціонування фізіологічних механізмів» [Там само, 79]. Саме біологічними відмінностями, стверджував учений, визначаються природні загальні можливості людського індивіда стати особистістю. Оскільки біологічне зумовлює й індивідуальні відмінності в природних можливостях людей, саме тому «окремі індивіди по-різному вчаться, з різною швидкістю, повнотою й глибиною засвоюють вироблені людством духовні цінності, по-різному долучаються до їх “примноження” і завдяки цьому досягають різних рівнів розвитку своїх специфічно людських потреб і здібностей» [Там само, 80].

На завершення зазначимо, що багато зі згаданих у нашій статті наукових положень Г. С. Костюка та його колег нині видаються очевидними, настільки вони узвичаїлися в сучасній педагогіці і психології, стали канонами шкільного освітньо-виховного процесу. Але завдяки історико-педагогічній ретроспективі опукло розкривається внесок учених, чия добротворча енергія сприяла розвитку вітчизняної культури і освіти, хто, за висловом Ю. Лотмана, «давно вже пішов з життя, фізично розсіявшись у біосфері, але духовно влився краплиною в потік культури». Переконані, що дотик до мудрості видатних педагогів готує нашу свідомість до глибшого осягнення людського буття й знаходження шляхів його подальшої гуманізації.

1. Костюк, Г. С. Здібності і праця людини / Г. С. Костюк. — К., 1950. — 43 с.
2. Костюк, Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей / Г. С. Костюк // Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколенко. — К.: Рад. школа, 1989. — С. 307–376.
3. Костюк, Г. Масове другорічництво міської школи / Г. Костюк // Шлях освіти. — 1930. — № 9. — С. 103–115.
4. Костюк, Г. С. Навчання і розвиток особистості / Г. С. Костюк. — К., 1968. — 45 с.
5. Костюк, Г. Організація додаткових занять з неуспішними учнями в школі / Г. Костюк // Ком. освіта. — 1934. — № 4. — С. 72–81.
6. Костюк, Г. С. Про індивідуальний підхід до учнів у навчальній роботі / Г. С. Костюк // Там само. — 1937. — № 8. — С. 52–64.
7. Костюк, Г. С. Про порівняльну вартість зорового і слухового способів тестування успішності учнів / Г. С. Костюк // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. — 1928. — № 2(9). — С. 99–131.
8. Костюк, Г. С. Про проблему константності індивідуальних інтелектуальних різниць у дитячих групах / Г. С. Костюк // 36. праць Науково-дослідної кафедри педології. — К., 1930. — Т. 1. — С. 78–146.
9. Костюк, Г. С. Професійне самовизначення як фактор формування особистості / Г. С. Костюк // Там само. — 1967. — № 3. — С. 1–7.
10. Костюк, Г. С. Психологія: Посібна книга для студентів пед. вищ. шкіл / Г. С. Костюк. — К., 1939 (перездання без змін). — К., 1941).
11. Костюк, Г. С. Роль професійного самовизначення в формуванні особистості / Г. С. Костюк // Психологія професійної орієнтації учнів. — К., 1969. — С. 3–14.
12. Панченко, В. Г. С. Костюк і проблема професійного самовизначення молоді // Проф.-тех. освіта. — 1999. — № 4. — С. 16–19.



13. Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в країні : тези ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР // Керівні матеріали про школу / упор. С. В. Бабич, В. О. Вікторова, С. П. Заволока. — К. : Рад. шк., 1962. — С. 172—199.
14. Роменець, В. А. Історія розвитку психології у XX ст. : навч. посіб. / В. А. Роменець, І. П. Манаха. — К. : Либідь, 1998. — 894 с.
15. Хрущов, М. С. Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в країні [Пропозиції, викладені в опублікованій записці товариша М. С. Хрущова, схвалені Президією ЦК КПРС] // Керівні матеріали про школу / упор. С. В. Бабич, В. О. Вікторова, С. П. Заволока. — К. : Рад. шк., 1962. — С. 158—171.
16. Стенограма засідання вчених рад Ін-ту педагогіки та Ін-ту психології (від 11 груд. 1958 р.) // ЦДА-ВО України. НДІ психології УРСР Міністерства освіти УРСР. — Ф. 5141. — Оп. 1. — Спр. 129. — Арх. 1.
17. Балл, Г. А. Научная школа Г. С. Костюка: методологические уроки / Г. А. Балл // Психология в рациогуманистической перспективе : избр. работы. — К. : Основа, 2006. — С. 82—91.
18. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. — 4-е изд., перераб. — М. : АСТ: АСТ Москва; СПб, 2009. — 815 с.
19. Костюк, Г. С. О роли наследственности, среды и воспитания в психическом развитии ребенка / Г. С. Костюк // Сов. педагогика. — 1940. — № 6. — С. 15—40.
20. Костюк, Г. С. Проблема личности в философском и психологическом аспектах / Г. С. Костюк // Избр. психол. труды / Под ред. Л. Н. Прокопиенко. — М. : Педагогика, 1988. — С. 76—101.
21. Костюк, Г. С. Психологические вопросы соединения обучения с производительным трудом / Г. С. Костюк // Вопр. психологии. — 1960. — № 6. — С. 3—21.
22. Кумель, Л. Образование в эпоху Хрущева: «оттепель» в педагогике? [Электронный ресурс] / Лоран Кумель. — Режим доступа: [magazines.russ.ru/nz/2003/kummel.html](http://magazines.russ.ru/nz/2003/kummel.html)
23. Лазурский, А. Ф. Классификация личностей / А. Ф. Лазурский / Под ред. М. Я. Басова, В. Н. Мещерякова. — Пг, 1921 (обл. 1922). — 401 с.
24. Лазурский, А. Ф. Личность и воспитание / А. Ф. Лазурский // Лазурский, А. Ф. Избр. труды по психологии. — М. : Наука, 1997. — С. 412—417.
25. Лазурский, А. Ф. Очерки науки о характерах / А. Ф. Лазурский. — СПб. : Типография Б. М. Вольфа, 1906. — 307 с.
26. Лазурский, А. Ф. Программа исследования личности / доц. А. Ф. Лазурский // Вестник психологии, криминальной антропологии и гипнотизма. — 1904. — Год 1. — Вып. 9. — С. 686—609.
27. Лазурский, А. Ф. Программа исследования личности в ее отношении к среде / А. Ф. Лазурский, С. Л. Франк // Рус. школа. — 1912. — Кн. 1. — С. 1—24.
28. Лейтес, Н. С. Б. М. Теплов и психология индивидуальных различий / Н. С. Лейтес // Вопр. психологии. — 1982. — № 4. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [www.voppsy.ru/issues/1982/824/824036.htm](http://www.voppsy.ru/issues/1982/824/824036.htm)
29. Лейтес, Н. С. Об умственной одаренности / Н. С. Лейтес. — М., 1960. — 215 с.
30. Леонтьев, А. М. Дифференцировать обучение на втором этапе среднего образования / А. М. Леонтьев, Н. М. Гончаров // Всенародное обсуждение вопросов об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в стране. — М. : Правда, 1958. — С. 70—75.
31. Леонтьев, А. М. О формировании способностей / А. М. Леонтьев // Вопр. психологии. — 1960. — № 1. — С. 7—17.
32. Петровский, А. В. История и теория психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. — Ростов н/Д : Феникс, 1996. — 416 с.
33. Петровский, А. В. История советской психологии / А. В. Петровский. — М. : Просвещение, 1967. — 368 с.
34. Психологическая энциклопедия / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха ; [научн. ред. перевода на русский язык проф. А. А. Алексеева]. — 2-е изд. — СПб : Питер, 2003. — 1096 с.





в країні  
В. О. Ві-  
П. Мано-  
народної  
Президенти  
П. Заволо-  
р.) // ЦДА-  
— Арк. 1.  
Психологія в

— 4-е изд.

психики ребенка

С. Костюк

— 191.

трудом

рсе] / Лоран

В. Н. Мяс-

туды по

Б. М. Воль-

психоло-

Лазурский

вопр. психо-

824036.htm

образования

школы

ата, 1958. —

— 1960. —

Ростов н/Д

1967. — 368 с.

на русск

35. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. — 4-е изд., подготовл. за изд. 1946 г. и трудов С. Л. Рубинштейна 50-х гг. / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2007. — 713 с.
36. Рубинштейн, С. Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории / С. Л. Рубинштейн // Вопр. психологии. — 1960. — № 3. — С. 3—15.
37. Соболева, Т. Н. Психология способностей : уч. пособие / Т. Н. Соболева. — Хабаровск : Изд-во ДВГУПС, 2006. — 125 с.
38. Теплов, Б. М. Способности и одаренность // Уч. записки Гос. научно-исслед. Ин-та психологии. — Т. 2. — М., 1941. — С. 3—56.
39. Шумакова, Н. Б. Развитие общей одаренности детей в условиях школьного обучения : дис. ... д-ра психол. наук [Электронный ресурс]. — М., 2006. — Режим доступа: <https://docs.google.com>.
40. Ярошевский, М. Г. История психологии. — 3-е перераб. изд. / М. Г. Ярошевский. — М. : Мысль, 1985. — 575 с.

#### References

1. Kostyuk, H. S. (1950). Zdibnosti i pratsia lyudyny [Person capability and work] (43 p.). — Kyiv [in Ukrainian].
2. Kostyuk, H. S. (1989). Zdibnosti ta yikhniy rozvytok u ditey [Abilities and their development among children] // Navchal'no-vykhovnyi protses i psykholohichniy rozvytok osobystosti. P. 307—376. Kyiv : Radians'ka shkola [in Ukrainian].
3. Kostyuk, H. (1930). Masove druhorichnytstvo miskoyi shkoly [Mass pupils staying for a second year in the same form of city school] // Shliakh osvity — Education of school, 9, 103—115 [in Ukrainian].
4. Kostyuk, H. S. (1968). Navchannya i rozvytok osobystosti [Personality education and development] (45 p.). Kyiv [in Ukrainian].
5. Kostyuk, H. (1934). Orhanizatsiya dodatkovykh zaniat' z neuspishnymy uchniamy v shkoli [Organization of additional lessons with unsuccessful pupils at school] // Komunistychna osvita, 4, 72—81 [in Ukrainian].
6. Kostyuk, H. S. (1937). Pro indyvidualnyi pidkhid do uchniv u navchal'niy roboti [About individual approach to the pupils in teaching] // Komunistychna osvita, 8, 52—64 [in Ukrainian].
7. Kostyuk, H. S. (1928). Pro porivnial'nu vartist' zorovoho i slukhovoho sposobiv testuvannya uspishnosti uchniv [About comparative worth of visual and auricular ways of pupils progress testing] // Ukrayins'kyi visnyk eksperymental'noyi pedahohiky ta refleksolohiyi, 2(9), 99—131 [in Ukrainian].
8. Kostyuk, H. S. (1930). Pro problemu konstantnosti indyvidual'nykh intelektual'nykh riznyts' u dytyachykh hrupakh [About problems of constancy of individual and intellectual differences among groups of children] // Zbirnyk prats' naukovo-doslidnoyi kafedry pedolohiyi, Tom 1, 78—146. — Kyiv [in Ukrainian].
9. Kostyuk, H. S. (1967). Profesiynne samovyznachennia yak faktor formuvannya osobystosti [Professional self-determination as a factor of personality formation] // Radians'ka shkola, 3, 1—7 [in Ukrainian].
10. Kostyuk, H. S. (1939). Psykholohiya : posibna knyha dlia studentiv ped. vyshch. shkil [Psychology : manual for students of higher pedagogical schools]. — Kyiv (perevydannia bez zmin — Kyiv, 1941) [in Ukrainian].
11. Kostyuk, H. S. (1969). Rol' profesiynoho samovyznachennia v formuvanni osobystosti [Role of professional self-determination in personality formation] // Pytannia profesiynoyi oriyentatsiyi uchniv. (P. 3—14). — Kyiv [in Ukrainian].
12. Panchenko, V. (1999). Kostyuk H. S. i problema profesiynoho samovyznachennia molodi [Kostyuk H. S. and problem of youth professional self-determination] // Profesiyno-tekhnichna osvita, 4, 16—19 [in Ukrainian].
13. Babych S. V., Viktorova V. O., Zavaloka S. P. Pro zmitsnennia zvyazku shkoly z zhyttiam i pro dal'shyi rozvytok systemy narodnoyi osvity v krayini : Tezy TsK KPRS i Rady Ministriv SRSR [About connection of school with life strengthened and folk education system further development in the country] // Kerivni materialy pro shkolu / (1962). (P. 172—199). — Kyiv : Radians'ka shkola [in Ukrainian].
14. Romenets' V. A., Manokha, I. P. (1998). Istoriya rozvytku psykholohiyi u XX st. : Navch. posibnyk [History of psychology development in XX century : manual] (894 p.). — Kyiv : Lybid' [in Ukrainian].



15. Khrushchov, M. S. (1962). Pro zmitsnennia zvyazku shkoly z zhyttiam pro dal'shyi rozvytok systemy narodnoyi osvity v krayini (Propozytsiyi, vykladeni v opublikovaniy zapystsi tovarysha M. S. Khrushchova, skhvaleni Prezydiyeyu TsK KPRS) [About connection of school with life strengthnenig and folk education system further development in the country (Proposals, given in published note of comrade M. S. Khrushchov, approved by Presidium TsK KPRS)] // Kerivni materialy pro shkolu (P. 158–171). – Kyiv : Radians'ka shkola [in Ukrainian].
16. Stenohrama zasidannia vchenykh rad In-tu pedahohiky ta In-tu psykholohiyi (vid 11 hrud. 1958 r. [Shorthand record of academic council from Institute of Pedagogy and Institute of Psychology meeting (from Dec. 11, 1958)] // TsDAVO Ukrayiny. NDI Psykholohiyi URSR Ministerstva osvity URSR. F. 5141. Op. 1. Sprava 129. Arkys 1 [in Ukrainian].
17. Ball, H. A. (2006). Nauchnaya shkola H. S. Kostyuka: metodologicheskiye uroki [Scientific school of H. S. Kostyuk: methodological lessons] // Psikhologhiya v ratsiogumanisticheskoy perspektive : izbr. Raboty (p. 82–91). – Kyiv : Osnova [in Ukrainian].
18. Mescher'akov B. G. & Zinchenko V. P. (2009) Bol'shoy entsiklopedicheskiy psikhologicheskiy slovar' [Great encyclopedic psychology dictionary] 4-e izd., rassh. (815 p.). – Moscow : AST: AST Moscow; SPb. [in Russian].
19. Kostyuk, H. S. (1940). O roli nasledstvennosti, sredy i vospitaniya v psikhicheskom razvitiyi rebyonka [About the role of hereditary, surroundings and upbringing in child's mental development] // Sovetskaya pedagogika, 6, 15–40 [in Russian].
20. Kostyuk, H. S. (1988). Problema lichnosti v filosofskom i psikhologicheskom aspektakh [Problem of personality in philosophic and psychology aspects] // Izbrannyye psikhologicheskiye trudy (P. 76–101). – Moscow : Pedagogika [in Russian].
21. Kostyuk, H. S. (1960). Psikhologicheskiye voprosy soyedineniya obucheniya s proizvoditel'nyim trudom [Psychological issues of teaching integration with productive labour] // Voprosy psikhologiyi, 6, 3–21 [in Russian].
22. Kumel', L. Obrazovaniye v epokhu Khrushchova: «ottepel'» v pedagogike? [Education in Khrushchov epoch: "thaw" in pedagogy?] [Electronic resource]. – Retrieved from : [magazines.russ.ru/nz/2003/kummel.html](http://magazines.russ.ru/nz/2003/kummel.html)
23. Lazurskiy, A. F. (1921; обл. 1922). Klassifikatsiya lichnostey [Personality classification] (401 p.). – Petrograd [in Russian].
24. Lazurskiy, A. F. (1997). Lichnost' i vospitaniye [Personality and upbringing] // Lazurskiy, A. F. Izbrannyye trudy po psikhologiyi (P. 412–417). – Moscow : Nauka [in Russian].
25. Lazurskiy, A. F. (1906). Ocherki nauki o kharakterakh [Science sketches about characters] (307 p.). – Sankt-Peterburg : Tipografiya B. M. Vol'fa [in Russian].
26. Lazurskiy, A. F. (1904). Programma issledovaniya lichnosti [Program of personality examination] // Vestnik psikhologiyi, kriminal'noy antropologiyi i hipnotizma. Yod I, 9, 686–609 [in Russian].
27. Lazurskiy, A. F., Frank, S. L. (1912). Programma issledovaniya lichnosti v jeho otnosheniyi k srede [Program of personality examination in his attitude to surrounding] // Russkaya shkola, book 1, 1–24 [in Russian].
28. Leytes, N. S. (1982). B. M. Teplov i psikhologiya indyvidual'nykh razlichiy [V. M. Teplov and psychology of individual differences] // Voprosy psikhologiyi, [Electronic resource]. – Retrieved from : [www.voprosy.ru/issues/1982/824/824036.htm](http://www.voprosy.ru/issues/1982/824/824036.htm).
29. Leytes, N. S. (1960). Ob umstvennoy odaryonnosti [About mental endowment] (215 p.). – Moscow [in Russian].
30. Leontyev, A. M., Goncharov, N. M. (1958). Differentsirovat' obucheniye na vtorom etape srednevo obrazovaniya [Differentiate teaching during the second stage of secondary education] // Vsenarodnoye obsuzhdeniye voprosov ob ukreplenii svyazi shkoly s zhiznyu i o dal'neyshem razvitiyi sistemy narodnogo obrazovaniya v strane. (P. 70–75). – Moscow : Pravda [in Russian].
31. Leontyev, A. M. (1960). O formirovaniyi sposobnostey [About abilities formation] // Voprosy psikhologiyi, 1, 7–17 [in Russian].
32. Petrovskiy, A. V., Yaroshevskiy, M. G. (1996). Istoriya i teoriya psikhologiyi [Psychology history and theory] (416 p.). – Rostov-na-Donu : Feniks [in Russian].





33. *Petrovskiy, A. V.* (1967). *Istoriya sovetskoy psikhologii* [History of soviet psychology] (368 p.). – Moscow : Prosvescheniye [in Russian].
34. *Korsini R., Auerbakh, A.* (2003). *Psikhologicheskaya entsiklopediya* (2003) [Encyclopedia of psychology] / [nauchn. red. perevoda na russk. jazyk prof. A. A. Alekseyeva] (1096 p.). – 2-e izdaniye. – Sankt-Peterburg : Piter [in Russian].
35. *Rubinshteyn, S. L.* (2007). *Osnovy obschey psikhologii* [Basics of general psychology]. – 4-e izd., podgotovl. za izd. 1946 g. i trudov S. L. Rubinshteyna 50-x gg. (713 p.). – Sankt-Peterburg : Piter [in Russian].
36. *Rubinshteyn, S. L.* (1960). *Problemy sposobnostey i voprosy psikhologicheskoy teorii* [Problems of abilities and issues of psychology theory] // *Voprosy psikhologii*, 3, 3–15 [in Russian].
37. *Soboleva, T. N.* (2006). *Psikhologiya sposobnostey : uchebnoye posobiye* [Psychology of abilities : manual] (125 p.). – Khabarovsk : Izdatel'stvo DVGUPS [in Russian].
38. *Teplov, B. M.* (1841). *Sposobnosti i odaryonnost'* [Abilities and endowments] // *Uchyonye zapiski Gosudarstvennogo nauchno-issledovatel'skogo instituta psikhologii*, t. 2, 3–56. – Moscow [in Russian].
39. *Shumakova, N. B.* (2006). *Razvitiye obschey odaryonnosti detey v usloviyakh shkol'nogo obucheniya : dissertatsiya ... d-r psikhologicheskikh nauk* [Development of children's general endowment under conditions of school education : dissertation ... d-r of Psychology] [Electronic recourse]. – Moscow. – Retrieved from : <https://docs.google.com>.
40. *Yaroshevskiy, M. G.* (1985). *Istoriya psikhologii* [History of Psychology]. 3-e pererab. izd. (575 p.). – Moscow : Mysl' [in Russian].

Рекомендовано до друку.

Д-р пед. наук проф. дійсн. член НАПН України О. В. Сухомлинська

УДК 373.3.043.1–055.2(091)(477.51–21 Сосн)

Л. В. Пригоровська

## ЗМІТНІВСЬКЕ УЧИЛИЩЕ В СОСНИЦІ

Розглянуто декотрі маловідомі факти, пов'язані із заснуванням жіночої початкової освіти на батьківщині геніального майстра кіно і слова Олександра Довженка.

**Ключові слова:** жіноча початкова освіта, Сосницьке (Змітнівське) парафіяльне жіноче училище, А. Ф. Ушинська, К. Д. Ушинський, Сосницьке земство.

На батьківщині О. П. Довженка — містечку Сосниця теперішньої Чернігівської області, а тоді Чернігівської губернії — початкову освіту дітям наприкінці XIX — на початку XX ст. надавали: хлопчикам — Сосницьке перше міське парафіяльне училище і Сосницьке друге міське парафіяльне училище, а дівчаткам — Сосницьке (Змітнівське) парафіяльне жіноче\* училище.

Розглянемо детальніше останнє.

Насамперед, чому училище називалося і Сосницьке, і Змітнівське.

\* У Звіті Сосницького повітового земства з народної освіти це училище названо «Змітнівське дівоче училище» [6], в інших джерелах — «Змітнівське жіноче училище». — Авт.